

Heinzel, Friederike; Storck-Odabasi, Julian

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts

Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 139-149



Quellenangabe/ Citation:

Heinzel, Friederike; Storck-Odabasi, Julian: 100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts - In: Thole, Friederike [Hrsg.]; Wedde, Sarah [Hrsg.]; Kather, Alexander [Hrsg.]: Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2021, S. 139-149 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233468 - DOI: 10.25656/01:23346

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233468>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23346>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft



Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser



Edith Glaser ist seit 2006 Professorin für Historische Bildungsforschung an der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft, die historische Frauen- und Geschlechterforschung sowie die geschichtliche Perspektive auf Bildungspolitik und Bildungsberatung.

Friederike Thole
Sarah Wedde
Alexander Kather
(Hrsg.)

Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung

Wegbegleiter*innenschrift
für Edith Glaser

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.n. © by Julius Klinkhardt.
Foto Umschlagseite 1: © Achim Heinrichs.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2021.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5914-1 digital doi.org/10.35468/5914
ISBN 978-3-7815-2479-8

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---|
| <i>Friederike Thole, Sarah Wedde und Alexander Kather</i> Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung – Einführung in die Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser | 7 |
|--|---|

Teil I

Einblicke in ausgewählte Arbeitsbereiche der Historischen Bildungsforschung

| | |
|---|----|
| <i>Sarah Wedde und Friederike Thole</i> Historische Bildungsforschung schreibt Wissensgeschichte | 17 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Ulrich Herrmann</i> Die Bedeutung des Gemeinten im Gesagten. Das Werkzeug des Historikers: Philologie und Hermeneutik – am Beispiel von Wilhelm Flitners Veröffentlichungen in der NS-Zeit | 29 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| <i>Christian Bluhm und Markus Wochnik</i> Gender in der beruflichen Bildung – Entwicklung einer „Kategorie“ und einer zeitgemäßen Auseinandersetzung | 40 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| <i>Pia Schmid</i> Schule, Lehrerinnen und Lehrer in Autobiographien politisch engagierter Frauen – 1850 bis 1910 | 53 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| <i>Alexander Kather</i> „Wo die Quelle des Wissens ununterbrochen fließt“ – Auslandsaufenthalte von Fremdsprachenlehrenden aus (fach-)wissenschaftsgeschichtlicher Perspektive | 64 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| <i>Elke Kleinau</i> <i>Children Born of War</i> in der deutschen Nachkriegsgesellschaft – Pädagogischer Diskurs und biografische Erzählungen | 77 |
|--|----|

Teil II

Historische Bildungsforschung im inner- und interdisziplinären Kontext

Ralf Mayer

„Zur Aufgabe des Erinnerns“ – im Spannungsfeld
von Orientierungsanspruch und Erinnerung 91

Werner Thole und Max-Ferdinand Zeterberg

Entdecken, Vergessen und Erinnern.
Über das ambivalente Rendezvous der Erziehungswissenschaft mit
der Sozialpädagogik bei Klaus Mollenhauer 103

Bernd Overwien

Wie politisch ist politische Bildung?
Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren 115

Annedore Prengel

Anna und Maria mit dem Buch –
eine imaginierte pädagogische Beziehung 125

Friederike Heinzel und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts 139

Isabelle Naumann

Von der Meritentafel zur Verhaltensampel –
Lob und Strafe in der Grundschule 150

Winfried Speitkamp

Vom Bauhaus lernen:
Das Staatliche Bauhaus von 1919 und die Universität der Zukunft 161

Verzeichnis der Autor*innen 173

Friederike Heinzl und Julian Storck-Odabasi

100 Jahre Grundschule – Konzepte des Anfangsunterrichts

„Beim jetzigen Stande der Psychologie darf darüber keine Meinungsverschiedenheit mehr bestehen, daß [sic!] die Lehrstoffe in erster Linie der Kindesnatur entsprechen müssen. Von Comenius ab sind alle bedeutenden Pädagogen für dieses Prinzip eingetreten. Die Unterrichtspraxis hat leider dasselbe nicht immer im Auge behalten und die Lehrpläne einseitig den vermeintlichen praktischen Bedürfnissen angepasst. So ist es gekommen, daß [sic!] die technischen Fertigkeiten: Lesen, Schreiben und Rechnen zur Herrschaft gelangten und ihre Aneignung in möglichst weitgehendem Maße und möglichst kurzer Zeit allererstes Ziel des Unterrichts der Elementarklasse wurde.“
(Troll, 1910, S. V)

Die Frage nach Inhalt und Gestaltung des Anfangsunterrichts beschäftigte die Pädagogik bereits lange vor dem Entstehen der Grundschule in den Jahren 1919 und 1920.¹ Von Beginn des 20. Jahrhunderts an bis weit in bundesrepublikanische Zeiten hinein wurde dabei das reformpädagogisch motivierte Prinzip des „Gesamtunterrichts“ vertreten, wenn auch in sich wandelnder Auslegung (Hacker, 2008, S. 131f.). Im einleitenden Zitat von Max Troll, Mitglied des „Vereins von Freunden Herbartischer Pädagogik“ (Troll, 1910, S. V) finden sich gleich mehrere typische Aspekte dieser Denkschule wieder, etwa die Orientierung an „der Kindesnatur“ oder die Ablehnung rein fachlichen Lernens. Denn trotz aller Variationen von „Gesamtunterricht“ besteht eine Gemeinsamkeit darin, „die Schüler/innen in ihrer Gesamtheit im Gegensatz zu einer einseitigen Bevorzugung des kognitiven Bereichs (sog. „Verkopfung“) anzusprechen“ (Schröder, 2001, S. 131). So ist „der Unterricht grundsätzlich überfachlicher Art [...] im Gegensatz zur nicht kindgemäßen fachlichen Spezifizierung“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund wird Trolls Kritik an der Fokussierung auf die Vermittlung der Kulturtechniken verständlich. Diese dominante Denkschule der (Grundschul-) Pädagogik verliert sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend, auch infolge des Sputnik-Schocks (Wiezorek & Merten, 2008, S. 71) und einer diagnostizierten „Bildungskatastrophe“ in Deutschland (Picht, 1964). In der Folge wird von „Anfangsunterricht als *elementarer Fachunterricht*“ gesprochen

1 Nach Ausrufung der Weimarer Republik im Jahr 1919 wurde das Reichsgrundschulgesetz 1920 schulrechtliche Realität (vgl. Götz & Sandfuchs, 2014).

(Hacker, 2008, S. 132) und das grundschulspezifische Unterrichtsfach Sachunterricht entsteht als Abgrenzung zur bisherigen Heimatkunde (vgl. Götz, 2014, S. 522). Dennoch spielen reformpädagogische Ansätze bis heute vermittelt in Argumentationsgänge und Begründungslinien pädagogischer Arbeit hinein, etwa mit Blick auf das Format des „offenen Unterrichts“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 28). Die Gegenüberstellung von Gesamt- und Fachunterricht bildet jedoch nur einen Bruchteil konzeptioneller Fragen zur Spezifik des Anfangsunterrichts in der Grundschule ab. Weil sie als erste staatliche Institution unter Berufung auf die Schulpflicht sämtliche² Kinder eines Jahrgangs des jeweiligen Einzugsgebietes in das schulische Lernen einzuführen hat, beschäftigt dieses Thema sowohl die grundschulpädagogische Profession als auch die wissenschaftliche Disziplin von Beginn an. Um die Vielfalt der Ansätze exemplarisch abzubilden, werden nachfolgend fünf diesbezügliche Klassiker der Grundschulpädagogik untersucht. Leitend sind dabei die folgenden zwei Fragen:

- I Was erfahren wir aus den historischen Quellen über spezifische didaktische Vorstellungen hinsichtlich des Anfangsunterrichts und
- II welche Vorstellungen zur Funktion des Anfangsunterrichts liegen in Bezug auf die Schulanfänger*innen vor?

Die erste Frage geht vor allem der jeweiligen Inhaltsauswahl und Unterrichtsgestaltung nach, die zweite der zugrundeliegenden Art der Einführung von Schüler*innen in das schulische Geschehen sowie der damit verbundenen Herstellung von Systempassung (Einführung in Schülerrolle, Unterrichtssprache, Unterrichtssinteraktion). Unsere Quellenauswahl gründet auf der historisch-politischen Abfolge von Weimarer Republik, Nationalsozialismus, „Rekonstruktion bis 1965“ sowie „Kritik und Reform ab 1965“ (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 34ff.), ergänzt um den Punkt „zeitgenössischer Blick auf Anfangsunterricht“. Zudem wird auf die Vorstellung bedeutsamer Autor*innen der Grundschulpädagogik von Wolfgang Einsiedler zurückgegriffen (vgl. Einsiedler, 2015). Dabei ist der Begriff „Anfangsunterricht“ nicht immer explizit zu finden, wohl aber Ausführungen zum Schulbeginn. Zur exemplarischen Illustration wurde jeweils ein*e als zentral erachtete*r Autor*in ausgewählt. Inhaltlich geht es dabei um die Frage von Kontinuität und Wandel in der Aufgabenzuschreibung des Anfangsunterrichts.

2 Wegen einer noch unvollständigen inklusiven Beschulung aller Kinder, einem (wachsenden) Privatschulsektor und sozialräumlicher Trennungen sprechen wir von „sämtlichen“, nicht von „allen“ Kindern.

Weimarer Republik – Martin Weise: „Die Grundschule“

Im Jahr 1928 hielt der Hochschullehrer und Sozialdemokrat Martin Weise auf dem in Berlin abgehaltenen internationalen Kongress des Zentralrats für Erziehung und Unterricht eine Rede mit dem Titel „Die Grundschule“. Dort erläuterte er seine didaktischen Vorstellungen zum von ihm sogenannten „Elementarunterricht“ im ersten und zweiten Schuljahr sowie dessen gesellschaftliche Funktion (Weise, 1928, S. 395). Martin Weise ist in Bezug auf die Geschichte des Anfangsunterrichts interessant, weil er einerseits zu denjenigen gehörte, die als „ehemalige Lehrer mit Lehrerseminarausbildung“ in den 1920er Jahren den grundschulpädagogischen Diskurs bestimmten (Einsiedler, 2015, S. 15ff.), wobei sein Vortrag zugleich dem wissenschaftlichen Feld zuzurechnen ist (vgl. ebd., S. 25ff.). Im Gegensatz zu anderen Zeitgenossen wurde Martin Weises Karriere jedoch durch den Nationalsozialismus abrupt unterbrochen und nicht unter anderen Vorzeichen fortgesetzt.³ Seine Ausführungen zum Anfangsunterricht beginnen nun mit der Kontrastierung der Beziehung von Eltern zu ihrem Kind versus derjenigen von Lehrer*innen zu Schüler*innen.

Während elterliche Erziehung „aus Liebe [...], aus ehrlichem Helferwillen“ heraus erfolge, kämen in der Schule bereits sozialisierende Aspekte hinzu (Weise, 1928, S. 381f.). Die Lehrer*innen der Grundschule sei(en) daher sowohl dem Kind als auch der Gesellschaft gegenüber verpflichtet (vgl. ebd., S. 382, S. 391; s. dazu Heinzel, 2019). Der Unterricht orientiere sich an inhaltlichen Zielen letzterer, etwa den Kulturtechniken, folge aber didaktisch-methodisch der reformpädagogischen Prämisse „»Vom Kinde aus!«“ (Weise, 1928, S. 383). Darunter versteht Weise eine Art Bildungsbedürfnis des Kindes und dass Schule „nicht zu Abrichtung [...] führen soll“ (ebd.). So müsse etwa im „Rechenunterricht [...] das zahlenmäßige Erfassen der Umwelt zum Grundsatz für alle Unterrichtsstunden“ und die „Lust am Zählen und Gruppieren“ zum Ausgangspunkt werden (ebd., S. 385). Auch habe man „das Kind [...] ernsthaft zu studieren“ (ebd., S. 384), womit sich ein Beobachtungsauftrag verbindet. Um „den Wachstumsgesetzen des Kindes“ zu entsprechen, brauche es die „Methoden des Erlebnisunterrichts, des Gesamtunterrichts, der Arbeitsschule“ (ebd.).

Bezüglich des „Schuleintritt[s]“ spricht Weise auch vom Widerspruch zwischen individuellem „Ganzheitsdenken“ und einem gesellschaftlich-historisch gewachsenen „Fachdenken“, weshalb die Grundschule „ein fruchtbares Verbundensein“ beider Stränge herzustellen habe (ebd., S. 393). Er hält fest: „Eine Grundschule, die in solcher Weise verfährt, gelangt zu einer Unterrichtsform, die man Gesamtunterricht nennt“ (ebd., S. 394). Im „Elementarunterricht des 1. und 2. Schuljahres“ werde dabei vieles aufgegriffen, „was der Tag bringt“, was an anderer

3 Zu Martin Weise vor, während und nach dem Nationalsozialismus siehe Mebus 1999.

Stelle im Text als „Gelegenheitsunterricht“ bezeichnet wird (ebd., S. 395). Der damit verbundene „heimatliche Anschauungsunterricht [...] führt die Kinder unmittelbar zu den Dingen [...] und läßt [sic!] sie dabei den Weg zum Gegenstande nach Möglichkeit selbst schreiten“ (ebd., S. 389). Das (subjektive) Erleben stellt hier Prinzip und Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns dar, „nicht so sehr das Wort“ (ebd., S. 390). Dabei wird schon zu diesem historisch frühen Zeitpunkt die Heterogenität der Schüler*innen festgehalten: „Alle Begabungen sitzen nebeneinander“ (ebd., S. 398). Das Ziel aller „Differenzierung“(!) wird jedoch nicht in der absoluten Freiheit des Einzelnen gesehen, sondern mit ihrer Hilfe solle die „Gemeinschaft aller im Füreinander und Miteinander zur höchsten Entfaltung“ gebracht werden (ebd., S. 398f.). Gelingende pädagogische Arbeit führe zur „Gemeinschaftsschule“ (ebd., S. 400). In diesem Zusammenhang zeigt sich auch Weises Weltoffenheit, wenn die „für alle gemeinsame Grundschule“ gefordert wird, unabhängig von Glauben und Weltanschauung (ebd., S. 401).

Nationalsozialismus – Oswald Kroh: „Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes“

Die bizarre, jedoch nicht seltene Fortführung von reformpädagogischen Anteilen bei gleichzeitigem Aufgreifen von „spezifisch nationalsozialistischen Elementen“ (Götz & Sandfuchs, 2014, S. 38) findet sich bei Oswald Kroh exemplarisch. Der vor, während und nach dem Nationalsozialismus prominente psychologische Pädagoge schrieb seine hier besprochene Monographie, die zwischen 1928 und 1964 vielfach aufgelegt wurde, mehrfach um – stets dem Zeitgeist entsprechend (vgl. Einsiedler, 2015, S. 27ff.). Die vorliegenden Ausführungen konzentrieren sich auf das 14. Unterkapitel „Wesensgestalt der Grundschule“ (Kroh, 1935, S. 386) der 11./12. Auflage von 1935, die unter anderem einen neuen Untertitel erhalten hatte: „Grundlage völkischer Jugenderziehung“. Auch Kroh beginnt dabei mit Ausführungen zur Beziehung von Lehrer*innen zu Schüler*innen.

So verlange die Grundschule „von ihren Lehrern einen besonderen Grad sozialer Verbundenheit mit ihren Schülern“, weshalb diese „sich dem Kinde als Gesamtwesen gegenüber verantwortlich“ fänden, ebenfalls umschrieben als „Schüler auch da Kinder sein [lassen; JSO] [...], wo sie ihnen ernste Arbeit abfordern“ (ebd., S. 387). Von diesen mystisch anmutenden Formeln wird weiterhin behauptet, sie seien in der Praxis „heute schon in unzähligen Fällen überzeugend bewiesen“ worden (ebd.). Entschieden fordert Kroh eine „Totalbildung“ als Gegensatz zum „bloßen Intellektualismus“ (ebd., S. 394, S. 399). Die weiteren Ausführungen zeigen große Ähnlichkeiten zum Gesamtunterricht, wenn etwa „an der Dingwelt“ anzusetzen sei oder „alle Seiten der kindlichen Psyche“ anzusprechen sind (ebd.).

Kroh bemüht sich jedoch um eine Abgrenzung, indem er andere Unterrichtsformate als reines „Anfüllen mit Wissensstoffen“ oder „eine Stätte äußerlichen Betriebes“ bezeichnet – ein Seitenhieb gegen die Arbeitsschule⁴ (ebd., S. 395). Auch methodisch brauche es die „echte Gemeinschaft von Schüler und Lehrer“, weil nur dann „der Schüler das Empfinden hat, daß [sic!] der Lehrer an seinem Erleben teilhat, ihn ernst nimmt“ (ebd., S. 396), etwa beim Aufschreiben und Erzählen von Erlebnissen. Der Annahme folgend, dass die Grundschule „Muttersprachschule“ sei (ebd., S. 395), fordert Kroh, dass sich der Deutschunterricht „nicht in grammatischen Regeln und ihrer Aneignung“ verstricken müsse, sondern bloß den Schüler*innen „auf dem Wege der Bewußtmachung [sic!]“ aufzuzeigen sei, „was das Kind bereits richtig zu gebrauchen gelernt hat“ (ebd., S. 398). Mehrsprachigkeit wird hier ignoriert (auch bei Kroh, 1931, S. 334ff.), obwohl sie auch im Deutschen Reich existierte (vgl. Krüger-Potratz, 2019).

In der Relevanzsetzung von Heimatkunde und Anschauungsunterricht wird eine reformpädagogische Tradition fortgeführt (vgl. Kroh, 1935, S. 398). Es gehe darum, „die in der Wirklichkeit vorliegende gegenständliche Mannigfaltigkeit mit Hilfe unserer Bewusstseinsgesetzmäßigkeiten, d.h. kategorial“ zu erfassen (ebd.). Damit ist eine grundsätzliche Skepsis gegenüber einem auf Abbildungen zurückgreifenden Unterricht verbunden. „Anschauung“ wird hier „zum absoluten Fundament aller Bildung“ (ebd., S. 401). Gerade die „Erscheinungen aus der naturhaften Wirklichkeit“ entsprächen der Entwicklungsstufe des Grundschulalters besonders und seien damit als Unterrichtsinhalt naheliegend (ebd.). Ein „kindgemäßer Anfangsunterricht“ ermögliche darüber hinaus die „Vereinigung von Formal-, Inhalts- und Wertbildung“ als Moralerziehung, indem eine „affektiv fundierte Ganzheitlichkeit des Erlebens“ als didaktisches Prinzip diene (ebd., S. 402f.). So komme es zu einer „fortschreitenden Arbeitsdisziplinierung“, die sich im „Übergang vom Gesamtunterricht der ersten Schulzeit zur beginnenden Fächerung der heimat- und sprachkundlichen Gebiete am Ende der Grundschule“ zeige (ebd., S. 408). Bei alledem verlangten die Kinder „geradezu nach sicherer autoritativer Führung“, die vonseiten der Lehrkraft zu leisten sei (ebd., S. 410).

Rekonstruktion bis 1965 – Ilse Lichtenstein-Rother: „Schulanfang“

Ilse Lichtenstein-Rother gilt als einflussreiche Pädagogin der Nachkriegszeit (vgl. Einsiedler, 2015, S. 86ff.). Ihr 1955 erstmals veröffentlichtes Buch „Schulanfang“ mit Bezug auf das erste und zweite Schuljahr gilt als Klassiker zum Anfangsun-

⁴ 1931 stand hier noch „aus seiner Schule einen Exerzierplatz zu machen“, was folglich eher einen militaristischen Drill als die Arbeitsschule aufs Korn nimmt (Kroh, 1931, S. 334).

terrichtet und erschien 1969 bereits in siebter Auflage. Den Hintergrund ihrer Ausführungen bildet eine damalige Schulrealität, in der Anfängerklassen oft nur 12-16 Wochenstunden zur Verfügung standen (vgl. Lichtenstein-Rother, 1969, S. 3) und die Klassengrößen von 30 bis 50 Schüler*innen umfassten. Ihren Klassenraum teilten sie dabei oft mit höheren Klassenstufen.

Lichtenstein-Rother sieht drei zentrale Aufgaben des Schulanfangs: 1. Einführung in neue Erlebnis- und Erkenntnismöglichkeiten durch Anknüpfung an Lebensbezüge der Kinder (Lebensweltbezug), 2. Überführung von einer Spielhaltung zur Arbeitshaltung und zum bewussten, zielstrebigem Lernen, verbunden mit „einer ersten inneren Disziplinierung“ und 3. Unterstützung des Wegs in die Kindergemeinschaft sowie in Form und Inhalt „gesitteten Miteinanderlebens“ (ebd., S. 2). Die Funktion der ersten Schulstufe sei es auch, einen „zum Elternhaus hinzutretenden erweiterten Lebensraum des kindlichen Daseins“ zu schaffen (ebd., S. 45). In Abgrenzung von einer Schule als „Unterrichtsanstalt“ wird Schule „als neue soziale Lebensform“ (ebd., S. 45) der Kinder entworfen; im Mittelpunkt stehe somit „die Führung zu mitmenschlichem Verhalten“ (ebd., S. 46).

Für ein pädagogisches Verständnis des Schulanfangs sei es entscheidend, dass die Schule „das volle Kinderleben in Pflege nimmt, also nicht das Kindsein auf das Schülersein reduziert, sondern es um das Schülersein und Mitschülersein erweitert und von dorthier mitformt“ (ebd., S. 1). Interessant ist hier, dass sie die Beziehungen der Kinder einer Klasse mitdenkt. Deren Lebensgeschichte vor der Einschulung und die daraus resultierenden Unterschiede, etwa in Bezug auf den Entwicklungsstand, häusliche Umwelt oder Arbeitsgeschwindigkeit gelte es ferner zu berücksichtigen (vgl. ebd., S. 9-17).

Die Einführung in „Inhalte und Ordnungen des Schullebens“ (ebd., S. 56) müsse kindgemäß erfolgen. Damit trennt sie soziale Ordnung von didaktischen und fachlichen Aspekten des Anfangsunterrichts, wobei erstere als „Voraussetzung für fruchtbaren Unterricht“ (ebd., S. 55) thematisiert wird. Sie unterscheidet die Klassenebene respektive das Verhältnis der Kinder zueinander und die Ebene des Schullebens, die den Rhythmus des Schultages und die „Schulwoche mit ihren besonderen Einrichtungen“ (ebd., S. 77) darstellt. Dazu zählen Wochenplan, Bücherstunde und freie Arbeit. Die Ausführungen zu beiden Bereichen haben empfehlenden Charakter, was an Formulierungen wie „es erscheint uns günstig“ (ebd., S. 64) deutlich wird. Unklar bleibt, ob es sich um empirische Tatsachen oder konstruierte Beispiele handelt.

Auch Lichtenstein-Rother führt reformpädagogische Traditionen hinsichtlich des Anfangsunterrichts fort und hebt drei Themenkomplexe mit enger Verbindung hervor: 1. Überwindung des „beziehungslosen Nebeneinanders der verschiedenen Schulfächer“ durch „*Gesamtunterricht*“ (ebd., S. 111, Hervorhebung im Original), 2. kindgemäße Gestaltung des Unterrichts als „Pädagogik vom Kinde aus“, 3. Grundlegung des fachlich differenzierten Unterrichts. Im Mittelpunkt des Ge-

samtunterrichts wird der heimatkundliche Anschauungsunterricht gesehen, „in den sich die grundlegenden Übungen im Sprechen und Lesen, im Malen und Zeichnen, Schreiben, Rechnen und Singen eingliedern“ (ebd., S. 114), wobei auch die Eigengesetzlichkeit fachlicher Bereiche im Gesamtunterricht zu wahren sei. In Lehrgängen könne nur das Rechnen, Lesen und Schreiben unterrichtet werden. Mit Bezug auf die kontroverse Diskussion um den Erstleseunterricht und differente Konzepte von Leselehrgängen lehnt sie Ansätze einer ökonomischen, rational-technischen Übermittlung einer Kulturtechnik ab. Es müsse um „Anbahnung einer geistigen Existenz, um einen selbständigen Umgang mit der Schrift sowie um ein Verhältnis zum Buch“ (ebd., S. 124) gehen. Um der großen „Streuung der Kinder im Hinblick auf Begabung und Entwicklungsstand“ gerecht zu werden, bestehe die Notwendigkeit der Differenzierung (ebd., S. 127), wobei innere Differenzierung bevorzugt wird. Hinsichtlich der Beurteilung von Leistungen im Anfangsunterricht plädiert sie für die individuelle Bezugsnorm und gleiche Aufgaben für alle Kinder, mit dem Ziel Aufschlüsse über individuelle Förderung zu erhalten. Die Beurteilung im Zeugnis solle „so lange wie möglich nicht mit Noten erfolgen“ (ebd., S. 146).

Kritik und Reform ab 1965 – Erwin Schwartz: „Die Grundschule; Funktion und Reform“

Erwin Schwartz engagierte sich seit den 1960er Jahren für die Reform der Grundschule, besetzte an der Universität Frankfurt den ersten Lehrstuhl für Grundschuldidaktik in Deutschland und war maßgeblich an der Gründung des Arbeitskreises Grundschule und der ersten Durchführung des Bundesgrundschulkongresses 1969 beteiligt (vgl. Bartnitzky, 2019).

In seinem Buch „Die Grundschule. Funktion und Reform“ (1969) übt Schwartz deutliche Institutionskritik, da es nicht – wie 1919 erhofft – gelungen sei eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu schaffen. Er moniert eine Vernachlässigung der Grundschule in der schulpolitischen Diskussion und betont die Bedeutung der Kindheit als einer Phase erhöhter Bildsamkeit. Er entwirft die Grundschule als Grundstufe einer demokratischen Gesamtschule, die „freisetzende Erziehung“ (ebd., S. 23) als Teilhabe von Heranwachsenden und Chancengleichheit zur Bildung leisten solle, mit dem Ziel sozialer Integration. Dabei könne *„Chancengleichheit zur Bildung nur durch Ungleichheit der Lernangebote gewährleistet werden“* (ebd., S. 25, Hervorhebung im Original). Die Funktion der Anfangsschule bestehe aus pädagogischen und gesellschaftlichen Gründen darin, „sich auf die vorbedingte unterschiedliche Lernfähigkeit der Kinder einzustellen und diese Unterschiede nicht zu verstärken, sondern soweit möglich, abzubauen“ (ebd., S. 120).

Ungleiche Entwicklungsstände bei Schulbeginn müssten durch kompensatorische Erziehung ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 71). Dazu sei es notwendig, Lernziele methodisch anders zu operationalisieren und Lehrinhalte, Vermittlungsmethoden und Leistungsbeurteilung kritisch auf diesen Anspruch hin zu überprüfen (vgl. ebd., S. 75). Einer biologisch orientierten Reifetheorie wird eine erziehungswissenschaftlich begründete Lern- und Bildungsamkeitstheorie entgegengehalten und die große Bedeutung des frühen Lernens herausgestellt (vgl. ebd., S. 96ff).

Auf den Anfangsunterricht geht Schwartz nur implizit ein; er argumentiert schulstrukturell und bildungsreformerisch, worin sich ein durch den *Deutschen Ausschuss* für das Erziehungs- und Bildungswesen sowie den *Deutschen Bildungsrat* geprägter Zeitgeist äußert. (vgl. Glaser, 2017) Dabei setzt er sich aber mit Problemen der Einschulung und als notwendig erachteten Veränderungen des Schulanfangs auseinander (vgl. Schwartz, 1969, S. 119-133). In Bezug auf letzteren fordert er eine frühere Einschulung aller Kinder und einen variablen Schulbeginn, um schichtenspezifische Bildungsunterschiede besser ausgleichen zu können. Zudem seien Förderstunden im ersten und zweiten Schuljahr notwendig. Der variable Schulbeginn meint dabei Anfangsklassen, die Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren umfassen und die Einrichtung von Vorklassen, als individuell-kompensatorische Unterstützung. Als wichtigen Bestandteil all dessen betrachtet er die didaktische Differenzierung, um das Anspruchsniveau des Schulanfangs dem Entwicklungsstand der Kinder anzupassen.

Zeitgenössischer Blick auf Anfangsunterricht – Petra Hanke: „Anfangsunterricht“

Petra Hanks Monographie (2019) stellt ein aktuelles Werk zum Anfangsunterricht dar, das bereits in der 3. Auflage vorliegt und als Lehrbuch im Lehramtsstudium vielfach rezipiert wird. Sie versteht unter Anfangsunterricht „den Unterricht in den ersten zwei Schuljahren“ (Hanke, 2019, S. 10) und orientiert sich dabei auch an Reformen der Schuleingangsphase in Deutschland seit den 1990er Jahren.

Die Aufgaben desselben leitet sie aus dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule ab, die als eigenständige Institution im Bildungssystem konzipiert wird und auf die Bewältigung gegenwärtiger und zukünftiger Aufgaben vorbereite, an vorschulische Einrichtungen anknüpfe und wesentliche Grundlagen für weiterführendes Lernen schaffe. Sie wird als erste Schule, Schule für alle Kinder, Schule der Kindheit und bezogen auf ihre „Schnittstellenposition“ gekennzeichnet (ebd., S. 18; s.a. Schorch, 1998). Im Gegensatz zu anderen Arbeiten wird in dieser Listung die Funktion grundlegender Bildung durch die Position

zwischen Kindergarten und Sekundarstufe ersetzt, aus der sich nach Hanke die spezifischen Aufgaben des Anfangsunterrichts ergeben. Es gehe darum im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule „Kontinuität in der Förderung der Lern- und Bildungsprozesse der Kinder zu gewährleisten und Diskontinuitäten durch entsprechende pädagogische Unterstützungen für die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder konstruktiv werden zu lassen“ (ebd., S. 22). Sie verweist auf Zonen kindlicher Lebenswelt (Familie, Nahraum, Schule, ökologische Peripherie) gemäß dem sozialökologischen Modell und Bedingungen des Aufwachsens, der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung entsprechend. Im Anfangsunterricht müssten erstere gemeinsam mit Kindern erkundet werden. Betont wird zudem eine kindliche Lernfähigkeit und Lernwilligkeit „unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse, Erwartungen, Selbstkonzepte und Kompetenzen, d.h. der Lebens- und Lerngeschichte des Kindes“ (ebd., S. 43). Mit dem Begriff des „Schullebens“ versucht Hanke die Aktivitäten von Schulanfänger*innen in den Zusammenhang der pädagogischen Absichten des Schulanfangs einzuordnen (vgl. ebd., S. 77-104).

Die Lehrperson müsse im Anfangsunterricht beobachten, deuten, dokumentieren und beraten. In Bezug auf das „pädagogisch-didaktische Handeln im Anfangsunterricht“ wird ein entwicklungsorientiertes Prinzip favorisiert, das in offenen Unterrichtsformen, die an individuelle Voraussetzungen und Lernprozesse der Schüler*innen anknüpfen und auf individuelle Förderung ausgerichtet sind, besonders gut gelinge (vgl. ebd., S. 105-143).

Resümee

Die vorliegend dargestellte, exemplarische Chronologie ausgewählter Beiträge zum Anfangsunterricht zeigt, dass die Frage nach dem „richtigen“ Anfangsunterricht die Institution Grundschule seit ihrer Gründung als wesentliche Frage begleitet, ja sogar bereits lange davor diskutiert wurde. Es handelt sich folglich um ein Kernthema der ersten Schuljahre. Dabei wird einerseits eine erstaunliche Kontinuität, andererseits aber auch ein klarer Wandel deutlich.

Die Forderung, Anfangsunterricht „»Vom Kinde aus!«“ zu gestalten (Weise, 1928, S. 383), findet sich über alle Jahrzehnte hinweg. Während jedoch bis in die 1960er Jahre hinein die „Ganzheitlichkeit des Erlebens“ im Fokus stand (Kroh, 1935, S. 402f.), der mit Gesamtunterricht (vgl. Weise, 1928, S. 394; Lichtenstein-Rother, 1969, S. 111) bzw. „Totalbildung“ (Kroh, 1935, S. 394) zu entsprechen sei, wurde in den nachfolgenden Dekaden die „unterschiedliche Lernfähigkeit der Kinder“ (Schwartz, 1969, S. 120) betont, verbunden mit einer freisetzenden Erziehung und einem kompensatorischen, fachorientierten Anfangsunterricht. Bei

Petra Hanke wiederum steht vor allem die individuelle Förderung im Zentrum (vgl. Hanke, 2019, S. 105-143).

Die Autor*innen sind „Kinder ihrer Zeit“ und einer dementsprechenden wissenschaftlichen Sozialisation. Während bei Martin Weise reformpädagogische und sozialrevolutionäre Töne anklingen, steht Oswald Kroh abseits seiner psychologischen Ausrichtung nur zu deutlich für die Anpassung an das nationalsozialistische Regime. In der Nachkriegszeit greift dann Ilse Lichtenstein-Rother die Fäden der Reformpädagogik wieder auf, wobei sie jedoch die Sozialbeziehungen von Kindern in erhöhtem Maße berücksichtigt. Erwin Schwartz wiederum argumentiert im Grunde schulstrukturell-politisch sowie sozialisatorisch und deutlich weniger didaktisch als seine Vorgänger*innen. Bei Petra Hanke hingegen finden sich Anteile der gesamten grundschulpädagogischen Diskursgeschichte, mit einer starken Ausprägung der Individualisierung.

Insofern scheint die über viele Jahre zentral gesetzte und intensiv geforderte Berücksichtigung der Gemeinschaft diskursiv zurückzutreten, zugunsten einer stärkeren Gewichtung der Einzelnen. Dabei stellt sich die Frage der Vereinbarkeit einer solch starken wie eindeutigen pädagogisch-didaktischen Schwerpunktsetzung mit dem Anspruch der Grundschule, eine Schule für alle Kinder, gerade im Sinne sozialen Zusammenhalts zu sein (vgl. Götz, 2019). Vollkommen übergangen wird abseits dessen, „dass die klassenöffentliche Kommunikation von Anfang an erheblichen Restriktionen unterliegt“ (Wernet, 2020, S. 126). Diese werden tagtäglich in der Interaktion verhandelt und eingefordert, vorzufinden etwa in der „Melderegel“ (ebd.). Insofern wird im bisherigen Diskurs des Anfangsunterrichts schlichtweg ausgeblendet, dass letzterem auch die Funktion zukommt Schüler*innen zu „disziplinieren“ und sie „den institutionalisierten Prinzipien zu unterwerfen“ (ebd., S. 128). Dies steht selbstredend in erheblicher Spannung zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik in didaktischer Hinsicht ‚vom Kinde aus‘ anzusetzen. Kritisch betrachtet kann hier sogar von „Verleugnung und Verschleierung“ gesprochen werden. „Die zentrale Aufgabe der Grundschule [...], die verpflichtende Teilnahme am Unterricht einzuführen, durchzusetzen und die schulischen Interaktions- und Partizipationsformate zum Alltag von Kindern werden zu lassen“ (Heinzel, 2019, S. 282) stellt insofern ein Forschungsdesiderat in Bezug auf den Anfangsunterricht dar. Um diesen konstanten blinden Fleck der Disziplin zu vergegenwärtigen, bedarf es einer historischen Rückschau.

Literatur

- Bartnitzky, Horst (2019). Auf dem Kind zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform. 50 Jahre Grundschulverband. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010). Offener Unterricht heute; Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz.
- Einsiedler, Wolfgang (2015). Geschichte der Grundschulpädagogik; Entwicklungen in Westdeutschland und in der DDR. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Glaser, Edith (2017). Pädagogik und Politik. Der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen und seine Empfehlungen als ein Beitrag zur Wissensgeschichte der Erziehungswissenschaft in der frühen Bundesrepublik. *Zeitschrift für Pädagogik* 63, S. 88-107.
- Götz, Margarete (2019). 100 Jahre Grundschule – eine Erfolgsgeschichte? *Grundschule aktuell* 146, S. 7-11.
- Götz, Margarete (2014). Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht. In Wolfgang Einsiedler u.a. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 522-527.
- Götz, Margarete & Sandfuchs, Uwe (2014). Geschichte der Grundschule. In Wolfgang Einsiedler u.a. (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 32-45.
- Hacker, Hartmut (2008). Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hanke, Petra (2019). Anfangsunterricht; Leben und Lernen in der Schuleingangsphase (3. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Heinzel, Friederike (2019). Zur Doppelfunktion der Grundschule, dem Kind und der Gesellschaft verpflichtet zu sein – die generationenvermittelnde Grundschule als Konzept. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), S. 275-287.
- Kroh, Oswald (1935). Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung (11. & 12. Aufl.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Kroh, Oswald (1931). Die Psychologie des Grundschulkindes in ihrer Beziehung zur kindlichen Gesamtentwicklung (9. & 10. Aufl.). Langensalza: Hermann Beyer & Söhne.
- Krüger-Potratz, Marianne (2019). 100 Jahre Grundschule – 100 Jahre Umgang mit nationaler, sprachlicher und ethnischer Differenz. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 12(2), S. 383-398.
- Lichtenstein-Rother, Ilse (1969). Schulanfang: Pädagogik und Didaktik der ersten beiden Schuljahre. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Mebus, Sylvia (1999). Martin WEISE – ein reformpädagogisch orientierter Lehrerbildner zwischen Anerkennung und Ächtung. In Andreas Pehnke u.a. (Hrsg.), *Anregungen international verwirklichter Reformpädagogik; Traditionen, Bilanzen, Visionen*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang, S. 611-626.
- Picht, Georg (1964). Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg im Breisgau: Walter.
- Schorch, Günther (1998). Grundschulpädagogik. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, Hartwig (2001). Didaktisches Wörterbuch; Wörterbuch der Fachbegriffe von „Abbilddidaktik“ bis „Zugpferd-Effekt“ (3. Aufl.). München & Wien: Oldenbourg.
- Schwartz, Erwin (1969). Die Grundschule; Funktion und Reform. Braunschweig: Westermann.
- Troll, Max (1910). Das erste Schuljahr; Theorie und Praxis der Elementarklasse im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart unter besonderer Betonung des schaffenden Lernens (2. Aufl.). Langensalza: Hermann Bayer & Söhne.
- Weise, Martin (1928). Die Grundschule. In Kongreßleitung (Hrsg.), *Die neuzeitliche deutsche Volksschule; Bericht über den Kongreß Berlin 1928*. Berlin: Comenius, S. 381-403.
- Wernet, Andreas (2020). Erziehung als Fall; Zur objektiv-hermeneutischen Rekonstruktion erzieherischer Interaktion. In Arnd-Michael Nohl (Hrsg.), *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 113-137.
- Wiezorek, Christine & Merten, Roland (2008). Soziale Ungleichheit. In Thomas Coelen & Hans-Uwe Otto (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung*. Wiesbaden: VS, S. 71-78.